

国 語 科

直 寄 宏 美
高 田 徹
山 本 瑞 穂

1 国語科における「創発の学び」とは

進んで言語に
働きかける

私たちは、国語科の学習を通して、子どもに「豊かな言語生活を営むことができる力」をつけたいと考えた。具体的には「国語を適切に表現し正確に理解すること、また、それを基に伝え合う力を育てること」である。そして、めざす子どもの姿を「進んで言語に働きかけ、豊かな言語で伝え合おうとする」とした。

「進んで言語に働きかける」とは、言語を通しての認識力、思考力、想像力判断力、言語感覚、豊かな心情を培うことである。具体的には、話す・聞く、書く、読むという言語活動を通して思考を深めたり、想像をふくらませたり、心を育てていくことである。

豊かな言語で
伝え合おうとする

「豊かな言語で伝え合う」とは、国語を適切に表現し理解することを基に伝え合うことである。それは、話すこと・聞くこと、あるいは書くことや読むことといった具体的な言語活動の中で、相手や目的や意図、多様な場面や状況に応じてどのような言葉を選んで表現するのがふさわしいかを判断したり、使われている言葉が醸し出す味わいを感覚的にとらえたりするという言葉に対する感性でもある。また、一人一人の子どもの言語生活や言語活動を充実させ、物の見方や考え方を個性的にすることにも役立つ。このように、豊かな言語で伝え合おうとする姿は、様々な言語活動を通して、互いの立場や考えを尊重しながら思いや考えを伝え合うという力であり、人間関係力といえるのである。

国語科における
創発の学び

以上のことを基に、私たちは国語科における「創発の学び」を以下のように定義した。

互いの考えを伝え合う中で 自分らしい思いを確立し
豊かな言語力を培う営み

2 国語科における「学びを深めようとする思い」とは

国語科において大切にしたい学びを深めようとする思いを以下のようにした。

○言語活動場面において お互いの考えを伝え合い 自分の考えと比べて よさに気づこうとする
○気づいたよさを受け入れ 自分の言語生活に生かそうとする

一人一人が思ったことや感じたこと、考えたことやその根拠となることを聴き合い、話し合い、練り上げていく活動を通して自分自身の考えが深まり、高まっていく。自分の考えを様々な表現方法で聴き手に伝えたり、話し手が言いたいことは何かを聞き取ろうとすることにより、新しい知識を得ることができる。また、曖昧であった考えが確かになり、お互いの考えをさらに深めていくことにもなる。その際には、ただ漠然と聴き合うのではなく、自分の考えと相手の考えを比較することが有効であると考え。友達の考えと自分の考えの違いを明確にすることで、自分や友達のよさや足りないところに気づき、思考に深まりや広がり生まれるのではないだろうか。

3 「学びを深めようとする思い」を育むために

(1) 言語に対する感動や疑問を素直に表出させる

子どもが、初めて学習材に出会ったときの思いは、様々である。しかし、その多くは、直観的であり、無意識的であると考え。その個人レベルの思いを集団の中で伝え合う。お互いの考えを出し合い、比較しながら聴き合う中で、共通点や相違点を明確にしてい。そこから、追求意欲が生まれ、課題が生じてくる。つまり、学習材に出会い、

感動や疑問を持ち、それらを出し合う中で、仲間と分かち合いたいという素直な思いを持つことが、学びを深めようとする思いを育む出発点になると考える。

(2) 学習の見通し 解決過程 学習方法の選択を子どもの手に

自分なりの見通し

子どもは、学習材との出会いの中で、疑問を見つけ、それを解決するために言語に主体的に働きかけていこうとする。また、様々な言語にふれ、感じたこと、想像したこと、考えたこと、理解したことを自分の学習経験や生活経験を生かし、関連づけて仲間に伝えようとする。その活動の中でさらに学びを深める自分の課題を持つようになる。その課題に沿って自分自身で解決の過程を考えたり、自分なりの見通しを持って学習の方法を工夫したりしようとする。

しかし、自分の力だけでは、行き詰まったり、堂々巡りに陥ったりする。この時に、集団での学び合いが必要になる。友達の考えや思いを知り、自分との相違点を見つけたり、価値観の違いを受けとめたりすることが、今まで気づけなかった感じ方・考え方を揺り動かし、自分の視野を広げることとなり、学びを深めることにつながるのである。

(3) 考えを向上・深化させる学びの場を設定する

ア 自分の思いを自由に表現する

仲間と課題を解決していく中で、自分なりの様々な表現方法で自分の思いを表出し、他者と聴き合い、話し合って練り上げていく協同的コミュニケーションの場を持つ。これは、まず、「考えを聴いてほしい。」「聴かせてほしい。」という思いから生まれる。そのためには、単元の導入段階で、今までの自己の学習の把握の場と興味を喚起する学習材を準備しておかなくてはならない。

イ それぞれの思いを受け止め 共有化する

協同的
コミュニケーション

協同的コミュニケーションの場では、お互いの思いを聴き合う中で、相違点を明確にする。それにより、クラス全体の新しい学びが生まれてくる。また、友達の考えのよさに気づき、それをまねしたり、自分なりにアレンジしたり、その考えに自分の考えを加えてさらによりよいものを作り上げようとする。そのためには、どうすればより相手に伝わりやすいかを考え、より適切な表現をしなければならない。また、心を働かせて、相手の伝えたいことを正確に理解しようとしなければならない。そのためには、自分の思いを表現する効果的な手だてを身につけなくてはならない。

深まりの確認

ウ 自分の深まりをふりかえり 確認する

協同的コミュニケーションの場を数多く経験していくことで、豊かなコミュニケーション力を身につけ、適切に表現することで正確に伝わることを体得していく。そのような双方向の協同的な心のやりとりを通し、より確かな思考力・想像力・認識力・判断力が培われ、子どもの中で新たな発想や思考を創造する土壌となっていく。

(4) 見取りと評価のフィードバックを生かす

子どもの「学びを深めようとする思い」は、考えを伝え合う場での発言やつぶやき、表情等から見取ることができる。一人一人の考えを位置づけ、よさを認めることが大切である。また、毎時間ごとのふりかえりの記述からも読み取っていくことができる。その際には、その子の価値観の広がりや変容をしっかりと把握したい。また、子どもの思考過程を残しておき、単元を進めていく中で、クラス全体の共通の価値となった事柄を確認しておきたい。そのことが、次の学習に入った時に生きて働く力になる。

新しい価値観

学習の最後では、言語活動をふり返し、習得した学習内容や身につけた国語力を自覚させたい。そのために、自己評価活動や相互評価活動を通して、学んだことをふり返し、その確かさを実感させたい。そのことが、次の学習の意欲となり、やがては言語主体としての個の確立につながり、自己実現の達成にまで至るものと考えられる。

4 実践例 ― 5 年 ―

(1) 単元名 要旨を読み取ろう

- (2) 目 標 ・「つながり合っている生き物全体を保護しなければならない」という要旨を読み取ることができる。
- ・要旨に至る筆者の論理展開をつかむことができる。
 - ・接続語を補って読むことで文相互の関係を明確にできることを知る。

(3) 指導にあたって

① 教材のとらえ

筆者は「サクラソウを絶滅から保護するにはつながり合っている生物全体を守らなければならない」と述べている。この要旨を述べるために1段落と7段落に二つの疑問が提示されているが“～なのは～だからです。”とその疑問に対して明確に答えている文はなく、事実を積み重ねて叙述していく論理展開で要旨に至っている。

子どもは、本教材文のような明確な答えとなる文がない文章構成の学習を経験していないので、直観的に要旨は10段落だと指摘しても、形式的に最終段落を選んだにすぎないだろう。また、その10段落を要旨とする根拠も曖昧だと予想している。このような状態では、子どもが要旨を読み取ったとは言いがたい。叙述に基づいて筆者の論理的展開をつかんだうえで要旨を読み取るまでには、かなり抵抗がある教材だと判断している。

本教材文で要旨に至る筆者の論理的展開は、次のように4段階になっている。

- ・サクラソウを保護して花を咲かせても、タネが実らず絶滅が心配される。
- ・サクラソウのタネが実らない所では、トラマルハナバチが姿を消していた。
- ・トラマルハナバチは、色々な花やネズミがいないと生きていけない。
- ・ゆえにサクラソウを絶滅から守るにはつながり合っている生物全体を守る必要がある。

この論理展開をつかむためには、まず、文末に着目して“サクラソウのタネが実らない／トラマルハナバチが姿を消した／サクラソウ以外の花・ネズミがいらない所ではトラマルハナバチは生きられない”という個々の事実を明確にする必要がある。そのうえでこれらの事実相互が原因と結果の関係にあることを明確にしなければならないが、重文や複文があるため接続語を補う必要があると考えている。

② 本単元における「学びを深めようとする思い」

- 言語活動場面において お互いの考えを伝え合い 自分の考えと比べて よさに気づこうとする
- ・各自の言語生活の実態に即して文章を読もうとする。
 - ・説明文には要旨があることに気づき、その要旨を読み取ろうとする。
 - ・要旨に至る筆者の論理展開をつかもうとする。
- 気づいたよさを受け入れ 自分の言語生活に生かそうとする
- ・本単元の学習をふり返り、今後の説明文の学習に生かそうとする。

③ 「学びを深めようとする思い」を育むために

ア 自分なりの学習で得た読みを表出する場の設定

まずは、子ども各自が自分なりに教材文を読む場を設定したい。教師の指示ではなく子ども自身の力で読むことによって、教材に対する感動や疑問が素直に表出されと考えている。また、指示される読みでないことから子どもの言語生活の実態を把握できるとも考えている。

イ 文章のあらましをもとに読みのめあてをもつ場の設定

子どもの言語生活の実態に即した素直な疑問や感動を相互に聞き合っ、文章のあらましをつかませたい。それをもとに、筆者には述べたいこと（要旨）があることに気づかせ、要旨を読み取るためのめあてが設定できると考えている。

ウ めあてを意識し根拠を明確にして話し合う場の設定

本学級の子どもは、印象に残った一部の語だけで読み取った根拠が明確でない発言を重ねるため、めあてについて考えが深まらないことが多いので、次の2点を大切にしたい。

・接続語を使うことによる叙述相互の関係の明確化

本教材文には“～なのは～だからです。”という叙述がないので、叙述相互の関係を読み取る必要がある。つまり、叙述の中から、原因にあたる部分・それによって起こる結果に当たる部分を読み取らなければならない。これを直観的にとらえたとしても自分の考えの根拠とするのは困難だろう。そこで、接続語を補って読むことで文相互の関係を明確にしたい。

・図示による考えの説明

子どもの意見が言語だけで明確に伝わらない場合、図示することを指示したい。この手だてで、要旨に至る筆者の論理的な道筋に気づかせることができると考えている。特に、8段落は読み取った事柄と挿絵を照合する必要があると考えている。

エ 観点を明確にして学習をふり返る場の設定

単元の終わりでは、叙述内容・文章構成・学習方法の3つの観点から学習をふり返る活動を入れたい。全文を4文で要約したり文章構成図を書いたりする活動を通して本単元の学習をふり返り、今後の説明文の学習活動に生きる読みの力を伸ばすことができると考えている。

(4) 学習計画（総時数7時限）

主 な 活 動 と 内 容	評価のポイント
1 全文を概観して学習の見通しをもつ ○まずは一人一人が自分で読んでから 思ったことを聞き合おう ・読んで初めて知ったことがあって驚いた！ それはね… ・トラマルハナバチがいなければサクラソウのタネが実らないことだ ・スズミやいろんな花がなければトラマルハナバチも生きていけないことだ ・筆者はなぜこれらの事実が起こると書いているのか読もう！	段落から文章構成に着目し筆者が投げかけている疑問に気づく
2 読む ○トラマルハナバチがいなければサクラソウのタネが実らないのはなぜか？ ・花粉がおしべからめしべに運ばれないと植物はタネが実らない⇒運ぶのはトラマルハナバチだ⇒トラマルハナバチがいないと花粉が運ばれない⇒だからタネが実らない ・花の蜜を吸う（花粉がつく）⇒別の花の蜜をすう（花粉がつく） ・筆者はこれを受粉の仲立ちをしていると書いている ○でもトラマルハナバチでなければならないのはなぜだろう？ ・サクラソウの蜜は花の深いところにありトラマルハナバチは長い舌を持つからトラマルハナバチは蜜を独り占めできるしサクラソウは花粉を運んでもらえる割合が高くなる ・これを体の形を変えることによるお互いの利益だと書いている ・そうすると生活周期の調節というのは…サクラソウは開花が早くトラマルハナバチはある時期に特定の場所に行く これもお互いの利益になる ○スズミがいなければトラマルハナバチが生きていけないのはなぜだろう？ ・スズミの古巣を女王蜂が巣にする ・つまり スズミがいらない⇒女王蜂は巣がつかれない⇒卵を産めない⇒子孫を残せないということになる ○いろんな花がなければトラマルハナバチが生きていけないのはなぜだろう？ ・働き蜂が一人前になるころにはサクラソウの開花は終わっている所以餌は他の花から集めることになる ・ということは 他の花々が無い⇒餌がない⇒生きていけない ・だから筆者はサクラソウだけを保護しても絶滅から守れないと述べている ・10 段落の 5 文目が要旨だ	トラマルハナバチがいないとタネが実らないという筆者の論理がわかる 体の形を変える/生活周期を調節する/利益という抽象表現の具体がわかる スズミがいないとトラマルハナバチが生きていけないという筆者の論理がわかる 花がないとトラマルハナバチが生きていけないという筆者の論理がわかる
3 学習をふり返る ○学習をふり返ろう ・文章構成図はひとつじゃなく何種類かかけるぞ ・文章構成図が何種類かあるように要約もいくつかあるぞ ・最初はなんとなく感想をかいていたけれど 説明文は要旨を読み取ることが大切だと気づいたよ それには 細かいところまで注意深く読まなきゃだめだ ・今度説明文を読むときには 要旨を読み取るために文章構成図をかいたり要約したりしよう	疑問⇒解明 1⇒解明 2⇒要旨という構成で書いている

(5) 本単元における授業の実際と考察

ここでは、授業の事実を示すとともに、その事実をどのようにとらえるのか、また学びを深めようとする思いを育む手だてが有効であったかを考察する。以下「自分なりの学習で得た読みを表出する場の設定」・「文章のあらましをもとに読みのめあてをもつ場の設定」・「めあてを意識し根拠を明確にして話し合う場の設定」・「観点を明確にして学習をふり返る場の設定」の各項目ごとに述べる。

① 自分なりの学習で得た読みを表出する場の設定

この場での「学びを深めようとする思い」は「各自の言語生活の実態に即して文章を読もうとする」である。それで「まず文章を読まなければ始まらないだろう。」という子どもの声を受け、それぞれが自分なりに教材文を読み取る場を設定した。

右はその学習のノートである。A児は、トラマルハナバチがサクラソウに支えられて生きていることから、人間を支える色々な生物にまで考

えを広げて書いている（資料1）。またB児は、サクラソウとトラマルハナバチの会話を豊かに想像している様子が見える（資料2）。

このような実態はA・B児だけでなくクラス全体の傾向でもあった。自分なりの読みを相互に聞き合う場でも、素直な読みを意欲的に表出しようとする発言が連続したからである（資料3）。

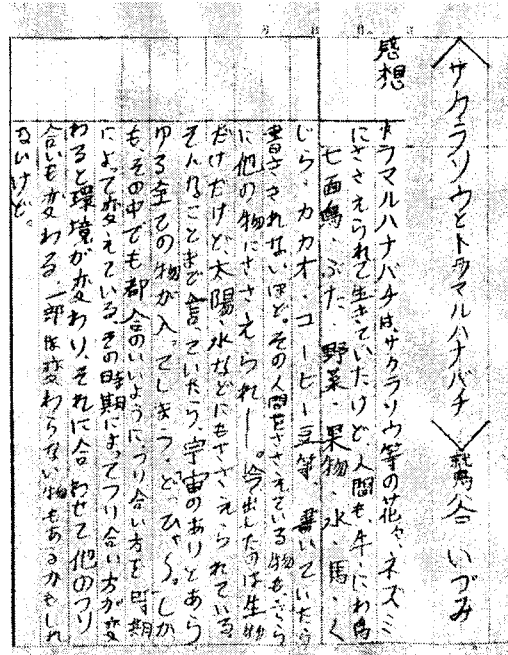
このように、教師の指示によって一律に読み取る作業を行うのではなく、自分なりに自由に読み取るという場を設定したため、子どもそれぞれが教材文に対して素直な感動を表出することができたのではないかと考える。

これらは、読むことによって得た新しい知識に対する素直な驚きや疑問が表出されたものだととらえている。

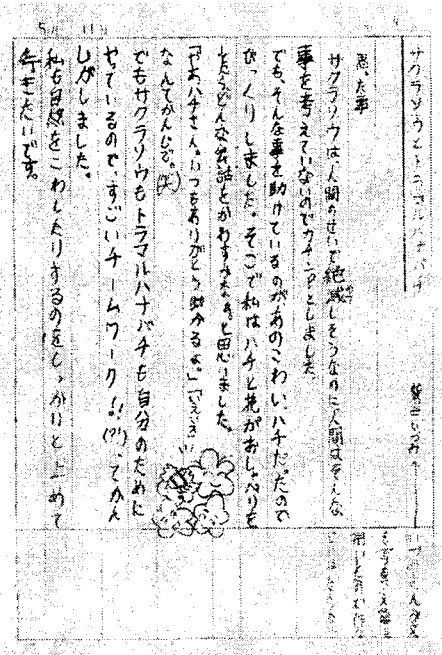
② 文章のあらましをもとに読みのめあてをもつ場の設定

この場での「学びを深めようとする思い」は「説明文には要旨があることに気づき、その要旨を読み取ろうとする」である。

前項で述べたように、子どもは自己の読みを素直に表出することはできたが、何のために読むかという目的は漠然としていた。要旨から離れてしまい、自分の生活経験と照らし合わせて感想を持つにとどまっている。



資料1 A児のノート



資料2 B児のノート

- C1：題名は「サクラソウ～（後略）～」だけれど、8段落に“古巣を”ということからネズミも関係していることがわかりました。
- C2：2段落から、サクラソウは受粉という大切な働きをトラマルハナバチにやってもらっている。
- C3：サクラソウとトラマルハナバチが話をするなら、どんな会話をしているのかなと思った。
- C4：10段落に“トラマルハナバチ～（後略）～”と書いてあるから、トラマルハナバチは他の花やネズミがいないと生きていけないと思いました。
- C5：生き物は皆つながりあっている。サクラソウはトラマルハナバチがいないと生きていけないし、トラマルハナバチは花がないと生きていけないし、人間は牛や豚がいないと生きていけない。人間はいろんなものにつながっている。

資料3 自分なりの学習で得た読みを相互に聞き合う

例えば、A児はトラマルハナバチと花やネズミの関係について読み取っている。だが「なぜそのような関係になっているのか」という筆者の論理展開については触れておらず、教材文には叙述されていない宇宙にまで話題を広げてしまっている（資料1）。B児はサクラソウとトラマルハナバチの関係をチームワークだという。しかし「チームワークとはどのような関係なのか」については書いていないし、物語文のようにハチと花の会話を想像しており、説明文としての論理的な読みと物語文の想像豊かな読みの区別が曖昧である（資料2）。

要旨から離れている実態は、資料3にも表れている。

C3とC5の発言は、前述したように叙述から離れた想像豊かな自分の思いである。また、C1・C2・C4は叙述に沿って読み取った事柄についてだが、印象に残った一部の叙述についての発言である。つまり、要旨を読み取るという目的のもとに段落相互の関係をとらえたものではない。

要旨から離れた発言であるばかりではなく、資料3での子どもの意欲は、聞き合うことよりも発言する行為それ自体にあったため、発言することばかりに意識が集中しC1～C5の発言内容は共有化されていなかった。

要旨に目が向いていないというこのような実態を受け、説明文を読む学習として要旨に着目させる必要があると考え資料3のC5に続き、授業者は資料4のようにかかわった。

このT1は、C1～C5の発言を受けておらず、子どもの意識の流れを切ってしまう対応であった。しかしこのT1のかかわりに、C6はC1～C4の発言内容が共有化されていないことに納得して、疑問を解決していくという学習方法を選択した。このC6を受けたT2の対応で、C7やC8が要旨に着目し、C9のように要旨を読み取ることが目的だと意識させることができた。

T1：このまま発言を続けていくと何も残らないんじゃない？
C6：確かに。（文章を読んで）疑問がある人がそれを言って、その疑問を（みんなで）解決していけばいいんじゃない？
T2：何のために疑問を解決するの？
C7：筆者のいいたいことがあると思う。
C8：説明文だから説明しているはずだ。
C9：それを分かるために、（ぼくたちは）読む。
T3：筆者のいいたいこと・説明したいことにちゃんと名前がついている。「要旨」というよ。この「要旨」を分かるために読んだね。

資料4 要旨に気づく

この後、10段落に要旨があることを子どものものとした上で「この10段落の要旨をいいたいために、筆者は1～9段落にサクラソウ・トラマルハナバチ・ネズミ・花のことを書いているんだね。」とC1～C5の発言を板書に位置づけた。

この手だてによって、全文を概観してあらましをつかみ、要旨を読み取るために筆者の投げかけた二つの疑問について読み取るという意識が子どもに生まれたと考察する。

また、この学習の板書を簡素化して小黒板に書きとめたのが資料5であり、以降の学習時でもこの小黒板を使うことで、常に要旨の読み取りを意識した学習ができたのとらえている。



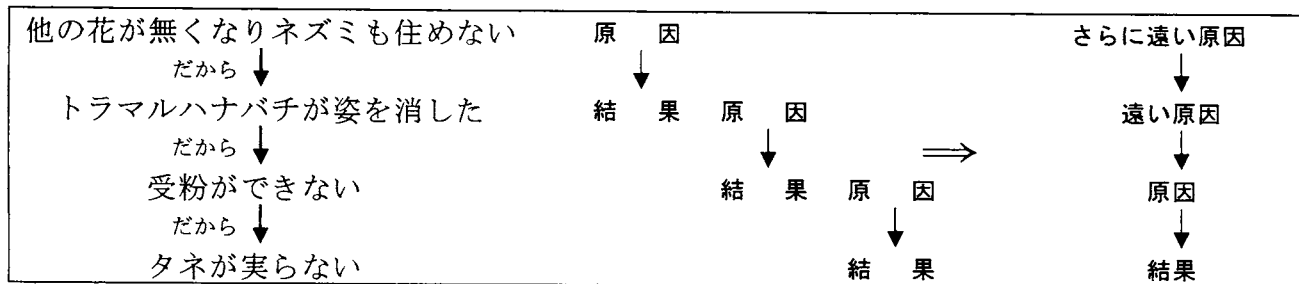
資料5 学習の見通し

③ めあてを意識し根拠を明確にして話し合う場の設定

この場での「学びを深めようとする思い」は「要旨に至る筆者の論理展開をつかもうとする」である。具体的には、筆者が投げかけている2段落と7段落の二つの疑問について読み取ったうえで要旨を明確にしようとするのである。以下、その二つの疑問について読み取る場について述べる。

ア 接続語を使うことにより叙述相互の関係を明確化

2段落で筆者が投げかけている“どうしてこんなこと（花が咲いてもタネが実らない）になったのか”という疑問について、筆者は資料6のような論理展開を用いている。



資料6 筆者の論理展開

原因は次々と連続しているけれども、「タネが実らない直接の原因は、受粉ができないことだ」という筆者の論理が読み取れなければならない。

実際の授業でも、子どもは“受粉がうまく行われないと、植物はタネを実らせることができません。”という2段落の3文目に着目し、受粉が直接の原因だと考えた。資料7のように“受粉がうまく行われぬ。”と“植物はタネを実らせることが出来ません。”という二つの文が【と】でつながれている。だから“タネを実らせることができない”原因は“受粉がうまく行われぬ”ことだ」と考えたのである。

- ・もともとは二文だ
受粉がうまく行われぬ。 植物はタネを実らせることができない。
- ・この二文が【と】でつながれている
受粉がうまくおこなわれぬ 【と】 植物はタネを実らせることができない。
- ・【と】でつなぐときは 二文はこんな関係だ
こういう原因がある。 【と】、 こういう結果がおこる。

資料7 二つの文の関係

事柄の関係をとらえるのは抽象的な思考であるため、子どもにとって困難である。さらに、それを言葉で表現するとなると難度は高くなる。だから「～と書いてあるからです。」と根拠となる叙述を挙げることはできても、「～と書いてあるということは、つまり～になる。」と読みを深めることにはつながりにくい。

つまり、二文が【と】でつながれていると読み取っても、その二文の関係があいまいなのである。

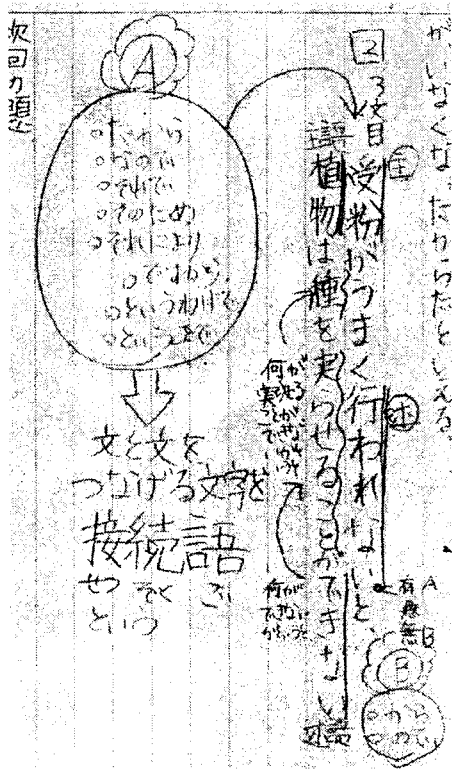
そこで、この二文の関係を明確にする手だてとして、【と】に代わる言葉を考える活動を取り入れた。

C児は、二文をつなげる言葉をAとBの二つに分けて整理していた(資料9)。句点有りがA・句点無しがBと書いてあることから、資料8のように二種類に分けて考えていることがわかる。

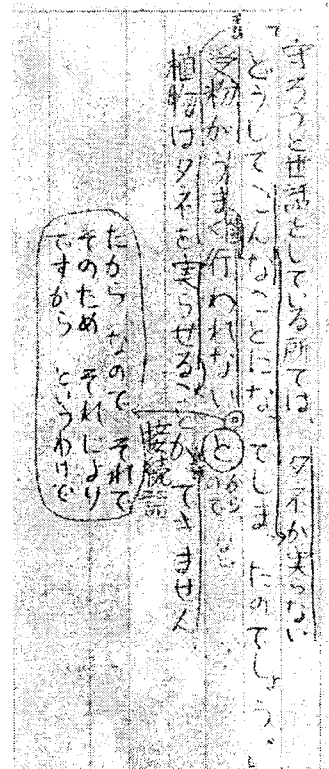
- A 二文を切ってつなぐ言葉
 - ・だから
 - ・なので
 - ・それで
 - ・それで
 - ・そのため
 - ・それにより
 - ・ですから
 - ・というわけで
 - ・とうことで
- B 二文を切らずにつなぐ言葉
 - ・から
 - ・ので

資料8 二種類の接続語

同様に、D児も二種類に分けて



資料9 C児のノート



資料10 D児のノート

考えていた（資料10）。二文を切ってつなぐ言葉が句点から伸びている矢印で示されており、切らずにつなぐ言葉が【と】の下に小さく書き込まれている。

このように、子どもが言語生活の中で使っている接続語に置き換えることができるということは、二つの文の関係をつかむことができたためであると考えられる。

本実践では、代替できる言葉をそれぞれに考え、聞き合って共有化するという手だてによって、文相互の関係が明確になり、「受粉が行われない」ことを直接の原因だとする筆者の論理展開をつかむことができたのではないかと考える。

イ 図示による考えの説明

7段落で筆者が投げかけている疑問について、子どもが着目した叙述を挿絵と照らし合わせながら読みすすめていった（資料11）。

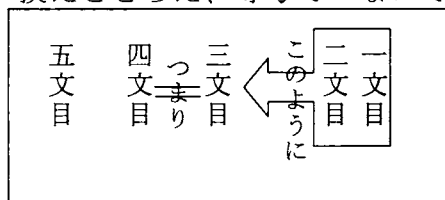
この手だてによって、サクラソウやその他の花が咲くのはいつなのか・女王バチや働きバチは何の花から蜜を集めてくるのかなど、言葉だけでは浅い理解に陥りがちな事柄を視覚的にとらえさせることができ、「トラマルハナバチは、ネズミやいろいろな花がいなければ子孫を残せない」という筆者の論理展開に気づかせることができたと考えられる。

10段落の学習でも、図示する力と接続語を補うことによって要旨を読み取ることができた。

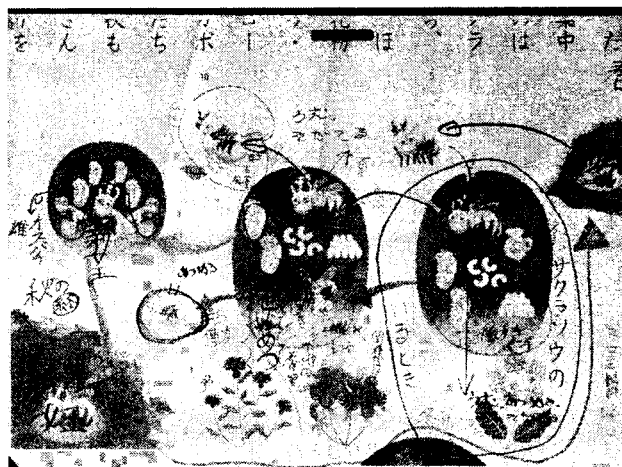
資料12は、子どもが、読み取った要旨を教室掲示用にまとめたものである。

この資料12を見ると、資料13のように三文目にある接続語“このように”に着目して三文目は1～2文目のまとめだとしている。また、4文目の接続語“つまり”に目をつけて4文目は3文目の言い換えにとらえ、等号でつないでいる。

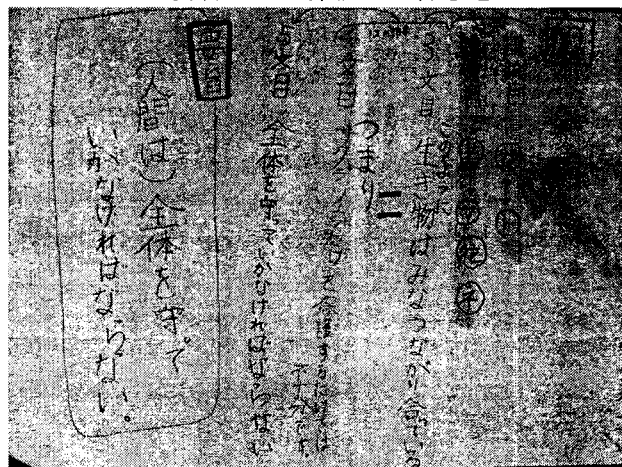
このように、接続語を使い図示して文相互の関係を明確にすること



資料13 接続語の働き



資料11 挿絵への書き込



資料12 10段落の学習

により、筆者の論理展開をつかんで要旨をとらえることができたと考えられる。

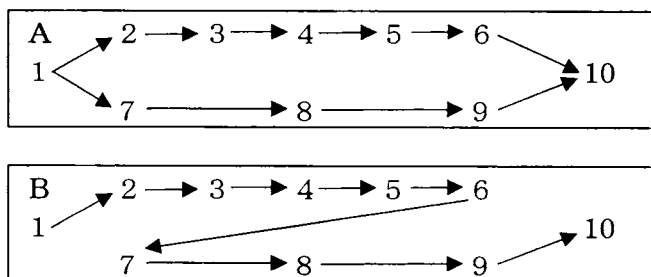
④ 観点を明確にして学習をふり返る場の設定

この場での「学びを深めようとする思い」とは「本単元の学習をふり返り、今後の説明文の学習に生かそうとする」である。

今後の説明文の学習に生きる読みの力として、筆者の文章構成をとらえて全文を要約する力をつけたいと考え、文章構成図・要約・学習方法という三つの観点から学習をふり返る場を設定した。

最初に、文章構成図の観点をかくことで学習をふりかえる場について考察する。

H児は、右図にあるような二種類の文章構成図を考えた（資料14）。この二つの文章構成図をみると、段落相互のつながり方はそれぞれ異なっているが、次の4つとして全文を大きくとらえていることがわかる。



資料14 二つの段落構成図

- ・ 1 段落
- ・ 2～6 段落
- ・ 7～9 段落
- ・ 10 段落

7 段落のとらえかたによって、この 4 つのつながりが異なってくるために、二種類の文章構成図を考えたのだと思われる。

一つは、1 段落の“なぜこのようなことが起こったか。”という筆者が投げかけた問いに対して、2～6 段落の「トラマルハナバチが姿を消した」と、7～9 段落の「トラマルハナバチが生きていくにはいろいろな花、ネズミがいなければならない」という二つの事実を並列にしたとらえかたである（資料 14 A）。

もう一つは、6 段落までに「トラマルハナバチが姿を消した」事実を述べ、7 段落で「ではトラマルハナバチは、なぜいなくなったのでしょうか」と新たな問いを投げかけるという、7 段落は 6 段落と 8 段落をつなぐ働きをしているというとらえである（資料 14 B）。

文章構成図を書くということは、形式段落ではなく意味段落として全文をみることになるため、とらえ方によっては段落相互の関係づけに違いが生じる。このため 7 段落のとらえかたによって、二つの文章構成図をかいたのだらう。

このような、全文の中で形式段落がどのように位置づくかという思考は、今後の説明文の学習に生かすことができる力だのとらえている。

次に、全文を四文に要約することで学習をふり返る場について考察する。

資料 15 の H 児と同じように、授業者も教材文を四つの意味段落としてとらえていた（資料 16）。だから、文章構成図をとらえたあとで四文に要約させることによって、「問題提起・一つ目の事実・二つ目の事実・要旨」という四つからなる文章構成の理解が深まると考えたからである。

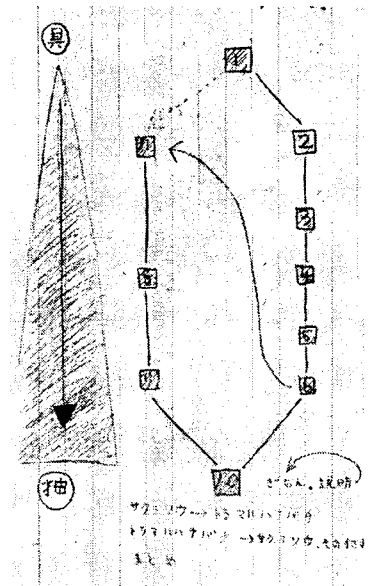
F 児の要約は授業者のねらい通り、「問題提起・一つ目の事実・二つ目の事実・要旨」という文章構成で要約している。だが、子どもたちは G 児や E 児のような要約にも価値を見出した（資料 17）。

G 児は 10 段落を中心にした要約をしている。全ての段落をまとめている 10 段落を要約すれば、全文の要約になるという考えからである（資料 17）。

E 児の要約は、9 段落までを 2 文にし、それを受けている 10 段落を 2 文でまとめた要約をしている（資料 17）。

これら E 児・F 児・G 児の要約の違いは、文章構成のとらえかたの違いであるといえる。

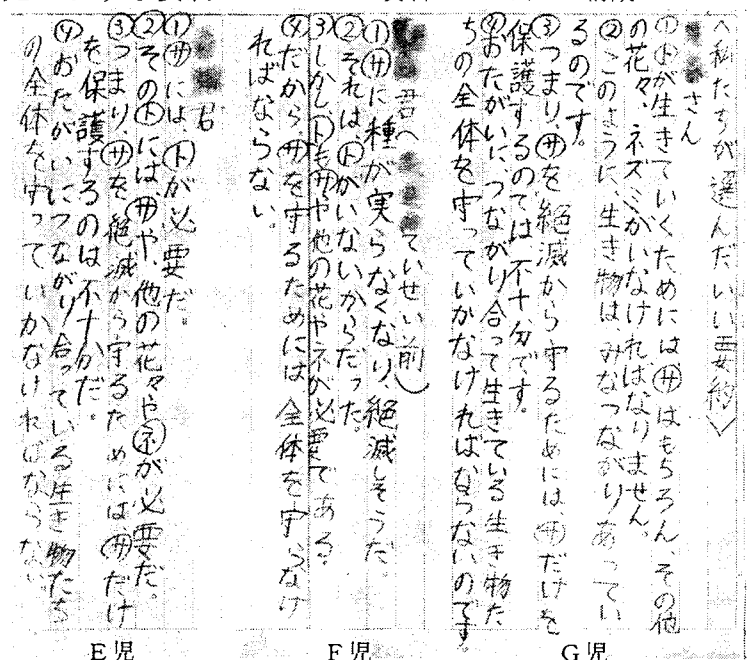
単元当初は印象に残った一部分だけの叙述について感想をもつにとどまっていた子どもであるが、文章構成図をかいたうえで要約する活動を通して、筆者の論理展開をとらえて要旨を読み取ろうとする姿が見られるようになったととらえる。



資料 15 H 児の構成図



資料 16 四つの構成



資料 17 子どもの要約

最後に、学習方法についてふり返った。

説明文の学習の場合に叙述内容を理解することは欠かせない。けれども、叙述内容を理解することだけが説明文を学習することではないととらえている。本単元で学習した筆者の論理展開に着目して要旨を読み取る力は、今後の説明文を読み取るときに生きるものと思われる。

子どもは、本単で様々な学習方法に気づくことができた。

特にA児に注目したい(資料18)。A児が学習の初めに書いたノートは資料1である。

当初は生活経験のみを書いて、文章の内容から離れてしまっていた。けれども、単元のふりかえりのノートでは、要旨を読み取るために細かな叙述にまで目を向けて文章構成をとらえたり要約したりすることの大切さに、気づくことができた。A児が次の説明文に出会ったならば、当初から細かな叙述にまで着目し文章構成を考えながら要旨を読み取ろうとするだろう。

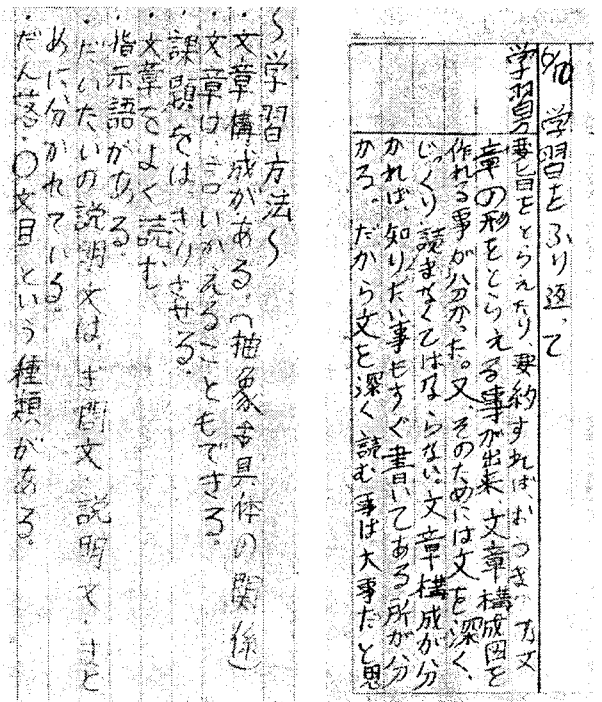
本単元を通してつかみ取った学習方法は、本教材文を読むことだけに限られるものではない。別の説明文であっても、普遍的にも使える方法である。

このように、文章構成図・要約・学習方法という三つの観点から学習をふり返る場を設定することで、「本単元の学習をふり返り、今後の説明文の学習に生かそうとする」思いを深めることができた。と考察する。

(5) 単元を終えて

筆者の論理展開に目をむけて文章を精緻に読み、説明文の要旨をとらえようとする思いを育もうと、本単元を実践した。考察を終えて、この目的は概ね達成することができたのではないかと考える。しかし、この単元で学習した筆者の論理展開をつかんだうえで要旨を読む力が、子ども一人一人に確かな学力として確実に定着するまでには至っていないのが実態であるのととらえている。本実践一単元だけの学習にとどまらず、今後も継続して積み重ねていくことで、より確かな読む力として子どもに定着していくのではないだろうか。

また、読む力が定着するということは、自分が書き手となったときに「自分が書いた文章が読み手にどのように読まれるか?」ということ意識できることでもある。つまり、よき読み手はよき書き手であり、よき書き手はよき読み手である。今後は、読む力を書く力へ広げていく・書く力を読む力へ広げていくなど、他領域と関連させながら発展的に指導していく必要があるだろう。



I 児

A 児

資料18 学習方法のふりかえり